

Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture

Séverine De Croix

Université catholique de Louvain

CEDILL

Ancré dans la pratique enseignante, ce travail porte sur l'expérimentation d'une activité qui se situe au croisement de la lecture et de l'écriture : la pratique du journal de lecture. Plus précisément, il s'agira d'interroger le rapport au texte lu et à l'écrit que cette activité suscite chez les élèves de la fin du secondaire. Dans un premier temps, j'envisage de décrire la tâche de lecture/écriture demandée et de préciser les enjeux qui la sous-tendent, de manière à pouvoir ensuite analyser les productions des élèves à la lumière de ceux-ci. Dans un second temps, je proposerai quelques pistes de travail qui devraient permettre de mieux cerner la nature des liens que les copies d'élèves manifestent entre écriture et lecture et d'interroger le rôle de l'écrit dans le processus de construction de la lecture. L'hypothèse est posée que le journal de lecture ne finalise pas seulement la lecture, mais la favorise parce qu'il mobilise les mécanismes les plus fins de la lecture et fait entrer les lecteurs dans une réflexion métacognitive sur les processus de lecture.

1. Une tâche qui allie pratique de la lecture littéraire et de l'écriture : le journal de lecture

1.1. Description de l'activité

L'activité a été menée à plusieurs reprises auprès d'élèves de quatorze à dix-huit ans issus de classes de l'enseignement technique et général¹. La démarche présente en effet l'intérêt d'être adaptée et adaptable à la diversité des publics scolaires, même si les performances des élèves ne sont évidemment pas comparables. Il s'agit de convier les élèves à marquer quelques haltes au cours de la lecture d'une œuvre longue, afin de prendre note de ce qu'ils estiment important à mémoriser (un résumé de la trame narrative, un schéma des personnages principaux...), mais aussi afin d'exprimer leurs impressions de lecteur, leurs questions et leurs hypothèses dans un texte libre d'une quinzaine de lignes. Comme on le verra lors de l'analyse de quelques productions d'élèves, l'écriture du journal est tantôt une pratique individuelle, tantôt une pratique interactive, lorsque plusieurs élèves dialoguent à propos de leur lecture en s'échangeant leurs journaux.

Deux scénarios possibles se trouvent illustrés dans les productions d'élèves, selon qu'il s'agit d'une lecture différente pour chaque élève ou commune à la classe. Le premier scénario – pratiqué dans notre échantillon par les élèves issus de l'enseignement général – impose une lecture autonome, les textes choisis par les élèves différant pour chacun d'eux ; un nombre minimum de haltes à opérer (cinq, dans ce cas) est fixé au départ, mais les élèves restent libres de les effectuer à quelque endroit du texte. Le second scénario en revanche – adopté ici par les élèves de l'enseignement technique – se pratique sous la forme

¹ Plusieurs écoles se sont prêtées à l'expérience. Il s'agit du Collège Saint-François d'Assise de Tubize (classes de 5^e et 6^e techniques de qualification), de l'Institut des Dames de Marie et de l'Institut Montjoie de Bruxelles (classes de 5^e et 6^e de l'enseignement général).

d'une « lecture solidaire », qui voit la classe progresser ensemble dans la lecture du récit, un pas à l'école, un pas à la maison. Concrètement, la lecture et la pratique du journal sont lancées en classe par l'enseignant, poursuivies à domicile par les élèves jusqu'à une étape précise, reprises en classe après un temps d'échange des impressions de lecture... et ainsi de suite. Des paliers dans la découverte du récit sont ainsi prévus à l'avance par l'enseignant. Par la forme d'accompagnement qu'elle met en place, cette deuxième formule peut se révéler une alternative intéressante pour les élèves réputés « faibles lecteurs » et pour la lecture d'un « texte résistant »².

Avant de convier les élèves à tenir un journal de lecture, il importe de les familiariser à l'objet et de construire avec eux une représentation du travail à accomplir. Lire quelques journaux de lecture réalisés par d'autres jeunes de leur âge et relever les différents types d'informations que l'on trouve dans un journal de lecture doit permettre de rencontrer cet objectif préliminaire. Par ailleurs, il paraît important que « l'investissement dans l'activité même d'écriture reste assez léger pour ne pas saturer la mobilisation cognitive »³. Pour cette raison, mais aussi pour privilégier le premier jet, la réaction brute, mieux vaut être relativement indulgent quant au graphisme, à la norme linguistique (orthographe et syntaxe), aux transitions, à la progression thématique... A cet égard, il faut souligner que le journal est à la fois objet à produire et médiation écrite de la lecture. Il consiste donc en une forme non aboutie d'écrit, un brouillon en quelque sorte, destiné non pas à intégrer des apprentissages, mais à les installer : c'est donc à ce titre que les productions de quelques élèves seront examinées.

1.2. Enjeux

Outil de mémorisation, compagnon de lecture, le journal constitue aussi une forme d'écrit relativement libre. A ce titre, il me paraît générer une variété de postures de lecture et d'écriture.

En lecture, il stimule à des degrés divers les trois instances du lecteur établies par Michel Picard⁴ et constitutives, selon la définition établie par Jean-Louis Dufays⁵, de la lecture littéraire : le *lu* par le rapport de projection entretenu à l'histoire et aux personnages, le *liseur* par la prise de conscience et la reconnaissance de l'influence des conditions (matérielles) de lecture, et le *lectant* par la formulation d'hypothèses (compétence d'inférence), l'appréciation du texte lu, la verbalisation des difficultés éventuelles de lecture. Cette activité permet ainsi d'échapper à la survalorisation de la lecture distanciée et du mode d'appropriation esthétique des textes littéraires largement ou longtemps prônés par l'école ; mais elle reconnaît aussi la participation affective, la lecture en référence à « des schèmes éthico-pratiques d'expérience »⁶ comme l'une des approches du récit de fiction et ouvre la voie à une forme de métacognition, en engageant les élèves dans une réflexion sur leur propre lecture.

En écriture, la tenue d'un journal de lecture induit l'élaboration d'écrits de types divers, allant des notes esquissées en marge de la lecture au récit intimiste, en passant par les schémas ou les dialogues. La consigne relative au type d'écrit attendu étant, comme je l'ai mentionné ci-dessus, relativement floue, il est intéressant d'interroger les raisons qui

² Pour reprendre les termes de Catherine TAUVERON dans son article « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, n°19, 1999.

³ A. VERIN citée par C. TAUVERON, *op. cit.*, p. 32.

⁴ M. PICARD, *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, coll. « Critique ».

⁵ J.-L. DUFAYS, « Culture/interprétation/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », dans *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, pp. 167-175.

⁶ Selon l'expression de Bernard LAHIRE, dans son ouvrage *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.

semblent pousser les lecteurs à recourir à une forme d'écrit plutôt qu'à une autre, voire à alterner plusieurs formes au cours du journal. La question est d'autant plus intéressante qu'elle me paraît liée à l'usage que fait l'élève-lecteur de l'écrit : comprendre le texte qu'il lit, se représenter mentalement le récit, établir des liens entre le texte et son expérience personnelle, réfléchir sur lui-même et sur son rapport au(x) texte(s), construire son interprétation ou son appréciation du récit...

2. Analyser quelques journaux de lecture ou comment cerner le rapport du sujet au texte lu et au texte écrit

Venons-en à présent à l'analyse des productions elles-mêmes qui, comme on le verra, permettra de toucher, même partiellement, au rapport du sujet à la lecture et à l'écriture. La visée inhérente à la démarche consiste à repérer, par l'observation de copies, quelques traces ou manifestations du rapport au texte lu et à l'écrit de leurs auteurs, en situation de production d'une tâche complexe particulière. L'écrit produit comporte une dimension métacognitive importante ; ce qui devrait faciliter la mise en évidence des traces évoquées. Il va de soi que les conclusions que l'on pourra tirer de cette analyse ne peuvent prétendre à aucune valeur généralisatrice. Au mieux permettront-elles d'esquisser une piste de réflexion intéressante à creuser.

Je propose, pour tenter une analyse des productions d'élèves, de procéder à une lecture comparée d'images du lecteur et du scripteur au départ de trois paramètres :

- le rapport à la communication ;
- le rapport à la matérialité (spatialité et temporalité) ;
- le rapport d'identification et/ou de distanciation au texte lu et au texte écrit.

2.1. Le rapport à la communication

On s'attachera ici à la dimension communicationnelle de l'écriture, plus précisément à la façon dont chaque sujet lecteur et scripteur s'y prend pour gérer, sur le plan de l'énonciation, le paradoxe communicationnel au cœur du texte à produire. En effet, tel qu'il est décrit dans les consignes données aux apprenants, le journal de lecture se présente tout à la fois comme un « écrit pour soi », porteur d'un engagement personnel, et comme un « écrit pour les autres », que cet autre soit un lecteur potentiel, l'élève partenaire de lecture avec lequel s'instaure un dialogue via le journal ou encore l'enseignant évaluateur. En d'autres termes, il s'agira de relever les traces de l'insertion de l'écrit dans un contexte de communication et les marques de l'inscription du « je » dans sa production.

Comme on peut s'y attendre, les marques du « je » jalonnent la plupart des textes des élèves. Cela n'est guère étonnant dans la mesure où la consigne d'écriture est explicitement de rendre compte d'abord de ses propres réactions aux personnages, à l'intrigue, au style... ; de ses questions ou difficultés ; de ses hypothèses. Le journal consiste dès lors en une forme d'écrit très personnel, allant parfois, sous la plume de certains élèves, jusqu'à prendre les traits d'un journal intime. Toutefois, très souvent, les élèves ne sont pas dupes : ils savent pertinemment que si le journal leur permet de livrer leurs impressions de lecteur presque unique, celui-ci s'adresse aussi, peut-être avant tout, à l'enseignant.

Ainsi, si de nombreux élèves choisissent de laisser le destinataire de leur texte en suspens, quelques autres vont jusqu'à se choisir un interlocuteur. C'est le cas notamment de Déborah qui instaure un dialogue avec son journal, qu'elle personnifie en quelque sorte et convie à l'aider dans son travail d'anticipation de la suite du texte : « Hé ! Journal ! Tu ne saurais pas me dire quand est-ce que le meurtre va arriver ! » ou « Mon petit journal, t'endors pas car je vais vite revenir ». Fabrizio quant à lui ne perd pas de vue que son professeur reste le destinataire principal de son journal ; toutefois, s'il a pleinement conscience que son texte s'inscrit dans un contexte scolaire évaluable, il ne craint pas d'adopter une position non scolaire à l'égard de sa production et d'y faire amplement référence à son vécu personnel : « Tout d'abord, j'espère que vous ne serez pas trop fâchée à la vue de l'originalité de mon journal de lecture, mais j'ai été un peu pris de cours. (...) Je sais, je sais, vous aviez demandé de lire ce livre il y a bien longtemps déjà ; mais qu'est-ce que vous voulez que je vous dise, j'ai déconné et j'assumerai en fonction des points. J'espère simplement que vous ne serez pas trop dure avec moi. En toute honnêteté, je sais d'avance que je ne pourrai pas finir le livre, car je m'y suis pris trop tard et demain, je dois aller à l'anniversaire de mon neveu... ». Enfin, Sébastien alterne dans son journal plusieurs destinataires explicites : l'un fictif « Monsieur X, pas très causant ! », l'autre impersonnel « à qui veut l'entendre, mais pas à la classe s'il vous plaît ! Tout le monde connaît bien cette sorte de gêne qui vous prend quand sa personne est dévoilée ! », un autre encore « Madame De Croix », son professeur : « j'oubliais que Monsieur X ne serait pas le seul à lire mon journal. Mille excuses ! ». Bien sûr, dans les journaux dialogués, le destinataire n'est autre que le partenaire de lecture auquel l'élève écrit pour parler de sa lecture ou auquel il répond.

2.2. Le rapport à la matérialité

Le support écrit, laissé au libre choix de l'élève constitue un lieu d'analyse privilégié. Outre le fait que les jeunes lecteurs investissent souvent un support existant (carnet ou bloc-notes) d'une part créative par le choix d'illustrations ou d'éléments décoratifs, traces d'une appropriation personnelle de l'écrit, pouvant déboucher parfois sur des formes plus marginales (par exemple un journal épistolaire constitué de lettres numérotées, pliées dans des enveloppes), la forme qu'ils choisissent de donner aux informations retenues peut varier fortement, parfois au sein d'un même récit.

Ainsi, pour se représenter mentalement le récit ou répondre aux réactions d'autres élèves de sa classe, Arbnore n'hésite pas à recourir aux mots croisés pour retenir le nom des personnages du roman de Frank Andriat *Rue Josaphat*, « Voici un petit mot croisé qui reprend le nom des personnages qu'on a rencontrés jusqu'ici. Il sera bien plus grand à la fin du livre. Enfin je suppose » ni à dresser un plan du quartier où se déroule l'action du roman « Voici un plan du quartier que j'avais envie de dessiner parce que j'entends plein de gens qui disent qu'ils ne connaissent pas la rue ». Plusieurs élèves voient dans leur journal un lieu idéal pour la mémoire des phrases qui les ont marqués, tels Vincent qui précise « Quelque chose m'a marqué, page 80, journal de K., "Je ne participe pas au passé" » ou Laurent qui déclare « J'ai apprécié une phrase car elle résume bien la société dans laquelle on vit aujourd'hui : "Les mensonges, après tout, sont souvent plus utiles que des fleurs ou des pralines pour entretenir de bonnes relations" ».

Sur le plan formel, plusieurs signes attestent le statut de brouillon que revêt à certains moments le journal : les ratures sont fréquentes, comme dans le texte de Fabrizio « Au fait excusez-moi pour les ratures ou la propreté, mais comprenez que je n'ai pas vraiment le temps de recopier et je n'ai pas non plus de tipex », de même que les fautes d'orthographe ou le non respect de normes langagières, comme chez Emilie « Je vais vous résumer le personnage de Joséphine : emmerdeuse publique (excusez mon langage) ».

En lecture aussi, le rapport à la matérialité se manifeste dans les journaux : il fait référence à l'instance lectrice baptisée *liseur* par Michel Picard. Certes, l'école réserve généralement peu de place à cette dimension. Pourtant, le contact du lecteur avec la vie physiologique et sensorielle n'est pas sans influencer la réception d'un récit, comme le révèlent plusieurs textes d'élèves. Le lieu choisi pour se lancer dans la lecture est pour beaucoup un endroit calme, favorable à la concentration : Sarah précise d'entrée de jeu « Aujourd'hui, le 17 janvier 2001, je vais commencer ma première lecture... Je me suis glissée sur mon lit pour mieux entrer dans le roman (...) Je ressens déjà au fond de moi de la tristesse rien qu'en voyant la couverture. Ce sentiment est inexplicable ». Si Marlène affirme pouvoir lire dans le tram, sans être dérangée par les nombreuses personnes qui bavardent autour d'elle, Corentin qui s'est lancé avec elle dans la lecture du roman d'André-Marcel Adamek, *Le plus grand sous-marin du monde*, n'éprouve pas les mêmes facilités quant aux conditions requises pour entrer dans la lecture : « C'est bien que tu saches lire où tu veux car moi, je ne lis confortablement que dans ma chambre avec un petit fond musical ».

Nombreux sont les jeunes lecteurs qui soulignent la nécessité d'adapter le tempo de leur lecture. En pleine nuit, Fabrizio se sent « traqué » par le texte et les interrogations mystérieuses que celui-ci suscite en lui : « 3h31 je suis crevé, pourtant je ne sais pas, j'ai tout éteint, j'ai fermé les yeux et vous savez quoi ? Rien, pas moyen de s'endormir, tout ce que j'ai vu en fermant les yeux, c'est cette petite vieille, ouais, j'ai pas compris ce qu'elle vient faire dans l'histoire... ». Si le rythme de lecture d'Olivia semble calqué sur la progression du début du roman de Japrisot, *La Dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil*, qui se perd, selon l'adolescente, dans les méandres sinueux des détails de mise en route, un effet d'accélération se produit à la fin du roman quand les événements s'enchaînent : « Encore deux pages et j'ai terminé mon livre, j'ai beaucoup lu aujourd'hui, je voulais tout comprendre sur l'énigme du livre et aussi découvrir si j'avais raison sur mes hypothèses ». Enfin, Karina constate que son rythme de lecture n'équivaut pas tout à fait à celui de Julien, son partenaire lors de la lecture du dernier roman de Jacques Neiryck, *L'Ange dans le placard* : « Je vais continuer à lire ce récit (...) je suis un peu plus loin que toi dans la lecture et j'ai un autre point de vue depuis quelques pages, mais ceci tu le verras dans mon journal ».

2.3. Rapport d'identification/distanciation au texte lu et au texte produit

Les journaux de lecture révèlent que les lycéens entretiennent un double rapport d'identification (ou projection) et de distanciation (ou interprétation) au texte lu, souvent sur le mode d'un va-et-vient constant entre ces deux pôles. En d'autres termes, outre le *liseur* (le lecteur physique) dont on a parlé plus haut, ils mobilisent à la fois le *lu* (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle) et le *lectant* (le lecteur critique) de Picard. Fabrizio, par exemple, qui lie explicitement son appréciation du récit à la transposition de celui-ci dans la réalité, met pourtant certains protagonistes à distance et entre dans le jeu des inférences au départ du titre du roman, *La Dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil* : « Je me suis arrêté après la page 116 car je l'avoue l'histoire du jeune homme qui se trouvait dans la voiture (comme par enchantement) commençait vraiment à me pomper l'air. Oui, à mon avis, si l'on raconte autant de la vie de ce jeune homme c'est qu'il occupera une place importante dans la suite du livre... », et un peu plus loin dans son journal, « Je n'ai toujours pas rencontré de fusil, mais si ça se trouve, c'est le "voyou" qui l'amène avec lui ».

Plusieurs élèves s'investissent sur le plan affectif dans le récit qu'ils lisent, signe d'une pratique d'identification. Enrique s'insurge contre le comportement d'un personnage du roman *Quatrième étage* de Nicolas Ancion « Je comprends le geste de Thomas, c'est vrai quoi, quel "porc" ce propriétaire (...) J'ai peur qu'il ne les jette dehors » et Déborah contre

le comportement résigné de l'héroïne de Japrisot « En tout cas, si mon patron m'avait demandé d'aller chez lui travailler toute la nuit, j'aurais demandé une augmentation ». Christel éprouve quant à elle une forme de compassion pour Adam, le jeune héros d'*Oubliez Adam Weinberger* de Vincent Engel : « Je suis triste pour Adam. Il fait en quelque sorte partie de mes "amis", enfin de mes "connaissances" et ce n'est plus qu'un reste d'homme, il est seul, malheureux, n'a plus personne ». Et Emilie envie à Rachid, protagoniste principal de *Rue Josaphat* de Frank Andriat, le naturel avec lequel il déclare son amour à Alexandra : « Je trouve ça bien de pouvoir avouer ses sentiments car la plupart du temps, ce n'est pas le plus facile ! Mais peut-être qu'un jour, j'arriverai à faire comme lui ! ». Autant d'exemples de projection du jeune lecteur dans les personnages et de réflexions suscitées par la thématique d'un récit.

Par ailleurs, le journal de lecture conduit les élèves à développer la compétence d'inférence : formuler des hypothèses sur la suite du récit ou sur son interprétation, les infirmer ou les confirmer, les adapter ou les nuancer... (attitudes de *lectant*). Cette pratique est particulièrement mobilisée dans les journaux de lecture dialogués. Ainsi, Nicolas n'hésite pas à signaler une erreur d'importance dans la lecture construite par Enrique au sujet de *Quatrième étage* : « Ah oui, je voulais te dire que tu as commis une petite erreur, tu as dit que c'était un jeune couple, mais Thomas a entre 50 et 80 ans et on précise pour Marie "qu'autrefois elle a été jolie dans sa jeunesse" ». Laurent se voit proposer par son partenaire d'autres clés pour la construction du sens du texte, ce qui accélère quelque peu son travail de *lectant* et suscite un regard critique sur ses propres performances de lecteur : « Ta dernière lettre m'a fait beaucoup réfléchir : que l'histoire de Serge soit inventée me paraît troublant. Quel est l'intérêt de Thomas de raconter une histoire, surtout celle-là, à Marie ? (...) Finalement, c'est toi qui avais raison (...) mais je ne regrette pas la façon dont j'ai imaginé ce livre, en avançant mes fausses hypothèses. Cela m'a plu et je crois que je n'aurais pas voulu comprendre la fin tout de suite comme toi ». Dans le même sens, Fabrizio exprime ses difficultés et pointe les lieux de résistance du texte, autres compétences qui me paraissent relever du *lectant* : « Très franchement je ne sais pas quoi écrire, si ce n'est que, depuis mon précédent arrêt, j'ai l'impression que ça n'avance pas (...) C'est encore trop difficile pour l'hypothèse (de toute façon, il n'y a pas encore eu de meurtre) ».

Quant au texte produit, à savoir le journal, il alterne lui aussi des positions d'écriture autocentrée et décentrée. Sébastien, lecteur attentif aux caractéristiques du récit et critique dans son appréciation (position décentrée), s'attarde pourtant à plusieurs reprises sur ce que la lecture du dernier roman d'Amélie Nothomb *Métaphysique des tubes* et l'écriture d'un journal provoquent en lui comme effets (position autocentrée) : « De toute façon, j'ai assez lu, en tout cas bien trop par rapport à la normale, c'est bien ce qui m'inquiète ! De plus, j'écris ! ! Suis-je aussi en train de découvrir l'un de mes aspects métaphysiques ? Je ne sais pas... ». Lorsqu'en finale Déborah évalue son rapport à la tâche d'écriture proposée, elle souligne à la fois l'inscription prégnante du scripteur dans le texte et la nécessité d'adopter une position de recul et d'observation pour parvenir à une compréhension fine du récit : « Voilà, c'était la dernière page de mon journal, j'ai beaucoup aimé le travail d'écriture car c'est un bon moyen de pouvoir s'exprimer et de plus c'est vraiment génial car je me suis mise dans la peau du personnage et j'avais l'impression de mener une enquête pour de vrai ».

A un niveau plus général – mais cela demanderait à être vérifié sur un plus grand nombre de copies – on constate que les élèves qui centrent essentiellement leur lecture sur la participation affective, tendent à privilégier eux-mêmes un mode d'écriture autocentrée,

« une écriture du *moi* proche de l'oral »⁷ ; ainsi en va-t-il de Fabrizio qui parle abondamment de lui dans son journal : « J'espère que vous ne me retirerez pas de point parce que je raconte un peu ma vie, vous avez dit "et bien d'autres choses qui te passeront par la tête", alors moi je vous dis ce qui me passe par la tête ». D'autres jeunes lecteurs en revanche, se situant sans doute dans un moindre rapport de projection au texte, s'adonnent à un mode d'écriture moins engagée, plus distanciée.

Comment conclure, si ce n'est en soulignant le rôle d'équilibrage joué par cette activité ? En effet, la pratique du journal de lecture stimule à des degrés divers une forme de lecture plus distanciée tout en légitimant un mode d'appropriation des textes centré sur le pôle de l'identification ; mais elle suscite aussi l'engagement du scripteur dans son texte tout en l'obligeant à s'adapter au destinataire implicite (le lecteur potentiel et l'enseignant) ou explicite (le partenaire de lecture). Ne nous trouvons-nous pas dès lors face à une activité qui permet de rompre avec le vieux clivage entre lecture/écriture courantes et lecture/écriture lettrées ?

De Croix, S. (2001), « Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture », in *Enjeux*, n°50, 121-130.

⁷ I. DELCAMBRE et Y. REUTER, « Rapports à l'écriture et images du scripteur », dans *Les Cahiers de Théodile*, novembre 2000, vol. 1, p. 10.